

Babic, Bernhard

Qualitative Evaluation zur Unterstützung der Schulentwicklung. Einzelfalldarstellung am Beispiel einer Gesamtschule

Bildungsforschung 2 (2005) 1, 19 S.



Quellenangabe/ Reference:

Babic, Bernhard: Qualitative Evaluation zur Unterstützung der Schulentwicklung. Einzelfalldarstellung am Beispiel einer Gesamtschule - In: Bildungsforschung 2 (2005) 1, 19 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-46669 - DOI: 10.25656/01:4666

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-46669>

<https://doi.org/10.25656/01:4666>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Qualitative Evaluation zur Unterstützung der Schulentwicklung. Einzelfalldarstellung am Beispiel einer Gesamtschule.

Bernhard Babic

Am Beispiel der Evaluation von Umstrukturierungen an einer Ganztagesgesamtschule werden die besonderen Möglichkeiten einer qualitativen Vorgehensweise veranschaulicht. Die differenzierten Ergebnisse verdeutlichen, dass es ausschließlich vom Evaluationsgegenstand und den jeweiligen Gegebenheiten abhängt, ob einer qualitativen oder einer quantitativen Vorgehensweise Vorrang zu gewähren ist.

unter Mitarbeit von Julia Behling, Imen Belajouza, Andreas Grumbt, Kathrin Hübner, Sofie Kasperek, Katharina Michel, Alexandra Schemmel, Rebecca Schmucker und Birgit Stecher

1. Einleitung

Qualitative Forschungsmethoden werden inzwischen auch im deutschsprachigen Raum häufiger zur Evaluation von Maßnahmen und Einrichtungen im Sozial- und Bildungswesen zur Anwendung gebracht. Zwar sind in diesem Zusammenhang besonders auf Seiten der universitären Evaluationsforschung immer noch erhebliche, wenn auch nicht immer überzeugend begründete Vorbehalte auszumachen (z. B. Wottawa & Thierau 1998, 142), in der Praxis scheinen diese jedoch mittlerweile nicht mehr geteilt zu werden. In den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (2002) werden qualitative Vorgehensweisen beispielsweise gleichberechtigt neben quantitativen Verfahren genannt. Dies wird unter anderem mit einem Verweis auf die bereits vor Jahren hierzu geführten Fachdebatten im anglo-amerikanischen Raum gerechtfertigt, auf die hier jedoch nicht im Einzelnen eingegangen werden soll. Sie lassen sich ohnehin vereinfacht auf den schlichten Nenner bringen, dass die Forschungs- bzw. Evaluationsmethode primär dem jeweiligen Gegenstand angemessen sein muss, nicht alle Fragestellungen mit einer quantitativen Evaluationsstrategie befriedigend bearbeitet werden können und es sich häufig sogar empfiehlt, beide methodischen Zugänge gemeinsam auf eine Fragestellung hin zur Anwendung zu bringen (vgl. Patton 1990, 13ff).

Es soll hier also weniger darum gehen, ob qualitative Evaluationen möglich und sinnvoll sind, sondern vielmehr beispielhaft aufgezeigt werden, wie und unter welchen Voraussetzungen sie fachlich angemessen und inhaltlich gewinnbringend umgesetzt werden können.

Der Umstand, dass die Evaluation über weite Strecken im Rahmen eines Hochschulseminars zur Methodenlehre umgesetzt worden ist, weist zudem daraufhin, dass eine Verbindung von Forschung und Lehre nicht nur möglich, sondern auch zur Steigerung der Attraktivität dieses für gewöhnlich von Studierenden nicht sehr geschätzten Lehrgebiets beitragen kann.

2. Die Untersuchung

2.1. Hintergrund der Untersuchung

Im Februar 2002 bat eine Ganztagesgesamtschule um Unterstützung bei der Evaluation organisatorisch-struktureller Veränderungen, die sie im Schuljahr 2000/01 vorgenommen hatte. Die kommunal finanzierte Einrichtung war in die Kritik geraten, weil sie aus Sicht des Sachaufwandsträgers ihren spezifischen Auftrag als Schule in einem sogenannten sozialen Brennpunkt sowohl schul- als auch sozialpädagogisch nur mehr unzureichend erfüllte. Diese Vorwürfe wurden aus schulpädagogischer Perspektive an dem Umstand festgemacht, dass zu Beginn der Sekundarstufe vergleichsweise viele Kinder mit gymnasialer Eignung in die Schule eintraten, davon aber nur relativ wenige ihre Schullaufbahn tatsächlich mit dem Erwerb des Abiturs abschlossen. Dieses Defizit stellte letztlich den Fortbestand der dortigen gymnasialen Oberstufe in Frage, auch wenn es sich dabei zum Teil wohl auch um den für Gesamtschulen normalen Effekt handelt, dass insbesondere SchülerInnen, die mit den Anforderungen des Gymnasialzweigs gut zu recht kommen, häufiger im Laufe der Zeit an ein ‚traditionelles‘ Gymnasium wechseln.

Neben diesem "Schwund" wurde der Schule aus sozialpädagogischem Blickwinkel außerdem vorgehalten, dass sie trotz einer äußerst großzügigen personellen Ausstattung mit zehn Planstellen im Bereich der Schulsozialarbeit keinen wirklichen Ganztagsbetrieb für die Schülerinnen und Schüler gewährleistete und zudem das sozialintegrative Potential der entsprechenden Fachkräfte offenkundig nur unzureichend nutzte. "Schwierige Schüler" wurden nach Ansicht ihrer Kritiker an dieser Einrichtung nur allzu oft an andere Schulen, mit deutlich geringeren Ressourcen, weitergereicht oder - trotz unübersehbaren Bedarfs an Ganztagesbetreuung - wohl gelegentlich auch gar nicht erst aufgenommen.

Darauf hin wurde auf Verlangen des Sachaufwandsträgers im Schuljahr 1998/99 eine Schulentwicklungsgruppe eingesetzt, die sich mit den Ursachen der festgestellten Missstände auseinandersetzen und geeignete Lösungsvorschläge erarbeiten sollte.

Im Schuljahr 2000/01 erfolgte darauf hin eine Umorganisation der achten Jahrgangsstufe. Statt wie bisher erst ab der neunten Klasse, wurden im schulischen Bereich die Schülerinnen und Schüler nun bereits ein Jahr früher zu abschlussorientierten und damit auch - so die Erwartung von Seiten der Lehrkräfte - leistungshomogeneren Klassen zusammengefasst, um so bessere Vorbereitungsmöglichkeiten auf die jeweils angestrebten Abschlüsse zu schaffen. Gleichzeitig wurden die bis zu diesem Zeitpunkt in der achten Klasse verpflichtend vorgeschriebenen Hausaufgabenstunden zugunsten freiwilliger Hausaufgabenbetreuung abgeschafft. Der Stundenplan wurde mit dem Ziel umgestaltet, den Unterricht einheitlicher, das heißt in der Regel um 13 Uhr, zu beenden. Außerdem entfiel die bis dahin übliche Betreuung der achten Klassen durch einen der Klassenlehrkraft zur Seite gestellten sozialpädagogischen Co-Tutor. Statt dessen betreuen nun drei sozialpädagogische MitarbeiterInnen die Jahrgangsstufen acht bis zehn in Form von Schülersprechstunden und Freizeitaktivitäten nach Unterrichtsschluss. Zusätzlich wurden auf Seiten der Schulsozialarbeit Elternsprechstunden eingeführt und eine Arbeitsgruppe "Soziale Integration" (kurz: ASI) ins Leben gerufen, die sich um Schülerinnen und Schüler kümmern soll, deren Verbleib an der Gesamtschule in besonderer Weise gefährdet zu sein scheint.

Diese Veränderungen führten bereits im Vorfeld ihrer Einführung zu sehr kontroversen Diskussionen im Kollegium, das nicht zuletzt deshalb der Schulleitung schließlich den Auftrag erteilte, die Ergebnisse der Umstrukturierung hinsichtlich der in diesem Zusammenhang formulierten Ziele nach einer Laufzeit von drei Jahren evaluieren zu lassen. Die Ergebnisse dieser Abgleiche sollten die Grundlage bilden, auf der über die endgültige Beibehaltung bzw. die Rücknahme der Veränderungen entschieden werden sollte. Bei dem im darauf folgenden Schuljahr unternommenen Versuch, diese Evaluation vorzubereiten, wurden sich die Beteiligten jedoch bald der damit verbundenen Schwierigkeiten bewusst, worunter auch - aber nicht nur - die Grenzen hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen und der evaluationsmethodischen Kenntnisse auf Seiten der Lehrkräfte zu verstehen sind. Denn zum einen war eine schlichte quantitative Überprüfung, ob infolge der Veränderungen nun mehr Schülerinnen ihre schulische Laufbahn mit dem Abitur abschlossen, innerhalb von drei Jahren noch nicht möglich. Und zum anderen wurde die Aussagekraft anderer Kenngrößen, an denen eine quantitative Evaluation hätte anknüpfen können, durch die Vielzahl an gleichzeitig vorgenommenen Veränderungen in Frage gestellt. Zur Lösung dieser Probleme schien es dem Kollegium daher sinnvoll zu sein, sich um fachkundigere externe Unterstützung zu bemühen.

2.2. Umfang und Anlage der Untersuchung

Zum Zeitpunkt, an dem uns die Anfrage der Ganztages Gesamtschule erreichte, standen für eine Evaluation also zeitlich immerhin noch ein-einhalb Jahre, finanziell und personell aber keinerlei Mittel zur Verfügung. Davon abgesehen wies die Schule als integrative Gesamtschule in einem sogenannten sozialen Brennpunkt in vielerlei Hinsicht eine Reihe von institutionellen Besonderheiten auf, die der Anwendung bereits bestehender Erhebungsinstrumentarien entgegenstand. Für die aufwendige Konstruktion neuer, auf die Verhältnisse innerhalb der Einrichtung besser abgestimmter quantitativer Verfahren fehlten jedoch wiederum Zeit und Geld.

In diesem Zusammenhang entstand die Idee, die Anfrage soweit wie möglich im Rahmen der qualitativen Methodenausbildung des Masterstudiengangs Pädagogik der Ludwigs-Maximilians-Universität München bearbeiten zu lassen, sofern von Seiten der Studierenden Interesse an der Auseinandersetzung mit der Thematik bestünde. Für diesen Vorschlag sprach zum einen die Möglichkeit, den Studierenden auf diese Weise eine attraktive, weil "echte" Aufgabe stellen zu können, die für sie zum Erwerb eines verpflichtend vorgeschriebenen Leistungsnachweises führte. Zum anderen konnte durch die Betreuung der Arbeitsgruppen im Rahmen einer Lehrveranstaltung und die Endauswertung der durchzuführenden Erhebungen durch die Seminarleitung die Einhaltung der entsprechenden fachlichen Standards gewährleistet werden.

Danach befragt entschieden sich anfangs 11 Studierende für diese Möglichkeit, eine "echte" Fragestellung zu bearbeiten. Zwei davon konnten jedoch aus persönlichen Gründen nicht bis zum Schluss an der Untersuchung mitwirken und schieden daher im Laufe des Semesters aus ihren jeweiligen Arbeitsgruppen aus.

Die Studierenden bildeten insgesamt drei Arbeitsgruppen, die sich jeweils mit einer der unmittelbar in die Umstrukturierungsmaßnahmen involvierten Personengruppen - Lehrkräfte, SchulsozialarbeiterInnen und SchülerInnen - auseinander setzten. Mit jeder dieser Gruppen wurde jeweils eine problemzentrierte Gruppenbefragung durchgeführt (Babic in Vorbereitung), die methodologisch eine Mischform aus problemzentrierten Interview (vgl. Witzel 1985) und Gruppendiskussion (vgl. Lamnek 1998) darstellt. Diese Gruppenbefragungen wurden von Seiten der Forschungsgruppen grundsätzlich wie

Einzelinterviews geführt, d.h. die Teilnehmer wurden gemeinsam anhand eines Leitfadens zu verschiedenen mutmaßlich relevanten Bereichen befragt. Anders als in einer Gruppendiskussion wurde jedoch darauf verzichtet durch die Präsentation eines entsprechenden Grundreizes vorsetzlich eine Diskussion in Gang zu bringen. Bei einem solchen Vorgehen dient die so ausgelöste Interaktion der Gruppenmitglieder als primäre Quelle der Datengewinnung (vgl. Morgan 1997). Sie setzt aber auch mehr oder minder stark voneinander abweichende Standpunkte innerhalb der befragten Gruppe voraus. Auch wenn deren Vorhandensein wahrscheinlich bzw. nicht auszuschließen war, wollten wir sie dennoch nicht von vorne herein als gegeben voraussetzen. Vielmehr ging es uns ja auch darum, zu überprüfen ob es innerhalb einzelner Gruppen überhaupt unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Veränderungen und ihren Auswirkungen gab.

Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen gegenüber hätten wir in diesem Zusammenhang weniger Skrupel gehabt, da diesen getrost unterstellt werden darf, sich gegebenenfalls unangemessenen Versuchen zur inhaltlichen Polarisierung widersetzen zu können. Hinsichtlich den Schülerinnen und Schüler befürchteten wir in diesem Zusammenhang jedoch manipulative Auswirkungen.

Von der gleichzeitigen Befragung mehrerer Personen erhofften wir uns, eine größere Bandbreite an Ansichten zutage fördern zu können. Bei der Zusammensetzung der Gruppen wurde deshalb darauf geachtet, hierarchische Gefälle zwischen der beteiligten Personen so weit wie möglich auszuschließen. Darin sahen wir eine zentrale Voraussetzung dafür, dass unterschiedliche Standpunkte gegebenenfalls auch tatsächlich geäußert werden würden. Darüber hinaus erwarteten wir dadurch, dass diese Perspektiven innerhalb einer größeren Gruppe von Personen geäußert wurden, auch einen Eindruck davon zu erhalten, inwiefern es sich bei ihnen möglicherweise um tendenziell verallgemeinerbare oder nur bedingt geteilte Sichtweisen handelte. Insofern stellte auch in unseren Gruppenbefragungen die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern eine, aber eben nicht die primäre Datenquelle dar.

Nur mit den SchulsozialarbeiterInnen wurden noch zusätzlich zwei problemzentrierte, halbstrukturierte Einzelinterviews (vgl. Lamnek 1995, Witzel 1985) vereinbart. Diese Abweichung erklärt sich aus dem Umstand, dass durch die zwei zusätzlichen Interviews eine Vollerhebung bei dieser Personengruppe möglich schien. Die wäre aus methodologischen Gründen zwar nicht notwendig gewesen, da sich in diesem Fall jedoch die Gelegenheit dazu bot und die Studierenden sich daran interessiert zeigten, wollten wir sie nicht ungenutzt verstreichen lassen.

Eine inhaltlich ebenfalls wünschenswerte Elternbefragung konnte hingegen nicht umgesetzt werden. Dafür hätte es wenigstens einer vierten Arbeitsgruppe bedurft.

Hierzu muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Untersuchung an sich natürlich auch mit erheblich weniger Personen realisierbar gewesen wäre. Es galt jedoch hinsichtlich der für den Scheinerwerb von Seiten der Studierenden zu erbringenden Leistungen gegenüber anderen Methodenveranstaltungen die Verhältnismäßigkeit zu wahren und Einzelnen in diesem Zusammenhang nicht zuviel abzuverlangen.

2.3. Untersuchungsgegenstand und Auswertung

Gegenstand der Erhebungen waren die personengruppenspezifische Wahrnehmung und Beurteilung der Umstrukturierungsmaßnahmen durch Lehrkräfte, SchulsozialarbeiterInnen und SchülerInnen. Hierüber fertigten die drei Arbeitsgruppen in einem ersten Schritt nach

Vorgaben der Seminarleitung jeweils eigene Forschungsarbeiten im Rahmen des Methodenseminars an. In einem zweiten Schritt wurden diese Forschungsarbeiten dann von der Seminarleitung zusammengeführt und personengruppenübergreifend ausgewertet. Somit stellte die Untersuchung letztlich eine Einzelfallstudie dar, die die Ergebnisse mehrerer qualitativer Erhebungen bezogen auf die Gesamtschule als soziales Aggregat bündelte (vgl. Lamnek 1995, 28f).

Bei der abschließenden personengruppenübergreifenden Auswertung der Erhebungstranskripte lag das Hauptaugenmerk auf den folgenden Kategorien:

- Begründung der Umstrukturierung
- Durchführung der Umstrukturierung
- Auswirkungen der Umstrukturierung
- Bewertung der Umstrukturierung

Diese Kategorien waren entsprechend der beabsichtigten Problemzentrierung bereits vorab formuliert worden und auch in die Befragungsleitfäden eingeflossen. Die in den Transkripten festgehaltenen Aussagen der Befragungsteilnehmer wurden folglich dahingehend überprüft, inwiefern sie sich einer dieser Kategorien zuordnen ließen. Die Zitate in der Ergebnisdarstellung können die Zuordnung exemplarisch vor Augen führen.

Darüber hinaus waren in den einzelnen Forschungsarbeiten von den Studierenden zusätzliche Auswertungskategorien formuliert worden, die wir so nicht antizipiert, sich aber zusätzlich aus dem Datenmaterial ergeben hatten. Für die personengruppenübergreifende Ergebnisdarstellung können diese jedoch vernachlässigt werden.

Die nach Kategorien zusammengefassten Äußerungen wurden daraufhin ohne weitere reduktive Zwischenschritte einer qualitativen bzw. hermeneutischen Interpretation unterzogen (vgl. Danner 1998), deren Ergebnis eine den ursprünglichen Wortlaut paraphrasierende Zusammenfassung der wichtigsten Aussageinhalte darstellt (vgl. 3.). Diese einander synoptisch gegenübergestellten Zusammenfassungen bilden die Grundlage für die unter 4.1. formulierten Schlussfolgerungen.

Das angewandte Auswertungsverfahren stellte damit letztlich eine vereinfachte Form der Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) dar. Gegen dessen Anwendung in „Reinform“ sprachen im vorliegenden Fall aus unserer Sicht vor allem zwei Aspekte: Eine stärker reduktiv ausgerichtete Inhaltsanalyse schien uns zum einen allein schon deshalb nicht sinnvoll zu sein, weil das zu analysierende Datenmaterial nicht so umfangreich war, dass eine entsprechende Vorgehensweise zwingend erforderlich gewesen wäre. Zum anderen handelte es sich bei der Ganztagesgesamtschule eben um ein soziales Aggregat, dass es möglichst umfassend und differenziert zu untersuchen galt. In Folge der nach Mayring vorzunehmenden Reduktionsschritte befürchteten wir in diesem Zusammenhang letztlich zu große Informationsverluste.

Deswegen im Rahmen der Auswertungen aber auch auf eine eingrenzende Kategorisierung zu verzichten, wie es beispielsweise in der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 1979) empfohlen wird, schien uns jedoch ebenfalls nicht angemessen zu sein. Schließlich waren hinsichtlich der Ziele der Evaluation im Vorfeld klare Absprachen getroffen und nicht zuletzt deshalb in den Erhebungen auch entsprechende Problemzentrierungen vorgenommen worden. Sie im Rahmen der Auswertung zu ignorieren und die Aussagen stattdessen einer dem Oevermannschen Verfahren angemessenen Feinanalyse zu unterziehen, kam daher für uns -

auch wegen des damit verbundenen Aufwands (vgl. Lamnek 1995, 218ff; Mayring 2002, 125f) - nicht in Betracht.

2.4. UntersuchungsteilnehmerInnen

Insgesamt nahmen an den qualitativen Befragungen 27 Personen teil. Acht davon waren Lehrkräfte der verschiedenen Schulzweige mit zumeist mehr als zehnjähriger Berufserfahrung, von denen jedoch nur zwei angaben, sich gezielt um eine Stelle an dieser Ganztagesgesamtschule beworben zu haben. Eine Person äußerte sich nicht explizit zu diesem Punkt. Die übrigen Lehrkräfte gaben demgegenüber an, mehr oder weniger unfreiwillig bzw. zufällig an der untersuchten Einrichtung gelandet zu sein. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass aufgrund lokaler Besonderheiten an dieser Gesamtschule ausschließlich Lehrkräfte unterrichten, die nicht ausdrücklich zu Gesamtschullehrkräften ausgebildet worden sind, sondern eine Ausbildung für die Lehrämter des dreigliedrigen Schulsystems durchlaufen haben.

Sechs UntersuchungsteilnehmerInnen waren SchulsozialarbeiterInnen, wovon vier an der Gruppenbefragung und zwei jeweils an den Einzelbefragungen teilnahmen. Da uns in den Vorgesprächen zugesichert worden war, dass sich alle MitarbeiterInnen dieses Bereichs an den Erhebungen teilnehmen würden, stellte das aus unserer Sicht eine unerwartet niedrige Beteiligung dar.

Dafür erschienen zur Gruppenbefragung der SchülerInnen wiederum mehr Personen als ursprünglich vereinbart. Insgesamt beteiligten sich hier 13 Schülerinnen aller Schulzweige der Jahrgangsstufen acht bis elf an der Befragung. Die Berücksichtigung der verschiedenen Jahrgangsstufen ermöglichte es uns übrigens, auch die Sichtweise von SchülerInnen zu erfragen, die die Einführung der Umstrukturierungen in der achten Klasse selbst miterlebt hatten.

2.5. Untersuchungsdurchführung und Datenaufbereitung

Die Durchführung der von den Studierenden durchgeführten Befragungen fand in der zweiten Hälfte des Wintersemesters 2002/2003 in der Gesamtschule selbst statt. Von allen Erhebungen wurden mit analogen Diktiergeräten Tonaufzeichnungen angefertigt. Die Gruppendiskussionen wurden zusätzlich mit einer analogen Videokamera aufgezeichnet, die in einer Halbtotale die jeweilige Erhebungssituation erfasste und deren Einstellung während der gesamten Erhebungsaufzeichnung nicht mehr verändert wurde.

Die aufgezeichneten Äußerungen wurden in literarischer Umschrift wörtlich transkribiert, d.h. dass sprachliche Färbungen (z. B. Äußerungen in Dialekt) unter Verwendung des allgemein gebräuchlichen (statt des internationalen phonetischen) Alphabets wiedergegeben wurden. Relevante nonverbale Kommunikationsinhalte (wie bestimmte Gesten, Tonfall oder Lachen) wurden in Klammern an der entsprechenden Stelle in die Transkripte eingefügt.

3. Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation dargestellt. Die zuvor erwähnten Auswertungskategorien dienen dabei als Gliederungsraster. Innerhalb jeder Auswertungskategorie finden sich dabei drei Unterpunkte, die jeweils die mit Zitaten aus den

Transkripten belegten Interpretationen der Aussagen der Lehrkräfte, der SchulsozialarbeiterInnen und der SchülerInnen enthalten.

3.1. Begründung der Umstrukturierung

Lehrkräfte

Von Seiten der Lehrkräfte wurden als Gründe der Umstrukturierung zunächst vor allem organisatorische bzw. stundenplanbezogene Faktoren genannt. Die Vermeidung von Zwischenstunden, das heißt von unterrichtsfreien Zeiten zwischen zwei Unterrichtsstunden stellte demnach aus ihrer Sicht ein wesentliches Ziel der Umstrukturierungen dar. Darüber hinaus wurde sie aber auch mit Konflikten unter den SchülerInnen im Abschlussjahrgang der HauptschülerInnen begründet. Vor der Umstrukturierung wurden die Schülerinnen und Schüler erstmalig in der neunten Jahrgangsstufe zu abschlussorientierten Klassen zusammengefasst. Daraus resultierte nach Darstellung der Lehrkräfte ein hohes Maß an Unruhe, da die Schülerinnen und Schüler nicht nur den höheren Leistungsdruck innerhalb des Abschlussjahres bewältigen, sondern sich auch noch in einen gänzlich neuen Klassenverband einfügen mussten. In gewisser Weise habe sich der Handlungsbedarf - vor allem hinsichtlich einer abschlussorientierten Umgestaltung der achten Klassen - daher zum Teil schon aus der Notwendigkeit ergeben, im neunten Jahrgang gezielt und möglichst effektiv auf die Abschlüsse hinzuarbeiten.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wurden jedoch noch weitere Gründe genannt, die für die Umstrukturierungen gesprochen hätten und die inhaltlich stärker auf die Lehrkräfte selbst als auf die formalen Lehrbedingungen und deren scheinbare Konsequenzen abzielten. So sprachen beispielsweise verschiedene Lehrkräfte von erheblichen Problemen bei der Umsetzung der leistungsbezogenen Binnendifferenzierung in ihrem jeweiligen Fachunterricht und beklagten, angesichts der pädagogisch anspruchsvollen SchülerInnenschaft nur unzureichend auf das Unterrichten in einer Gesamtschule vorbereitet worden zu sein.

Im Folgenden werden einige beispielhafte Äußerungen von Lehrkräften aufgeführt, die auf eine entsprechende (partielle) Überforderung bzw. inadäquate Vorbereitung der Lehrkräfte hinweisen:

"(...) dass es (...) nicht ganz leicht ist, für einen Hauptschüler und für einen Gymnasiasten einen ansprechenden Unterricht zu machen. Ich bin gescheitert (...) ich hab das nicht hingekriegt. Und jetzt [nach der Umstrukturierung - Anm. d. Autors] meine ich, dass das einigermaßen geht" (L3, 843-846) [\[2\]](#)

"Und da sind halt - äh - in Deutsch alle Gruppen zusammen, und da wusst ich manchmal wirklich nicht, wo anfangen und, und wo überhaupt noch irgendwelche Ergebnisse festzustellen sind, weil da war ich manchmal etwas ratlos" (L7, 57-61)

SchulsozialarbeiterInnen

Die SchulsozialarbeiterInnen verweisen nach den Gründen der Umstrukturierung befragt zunächst formalistisch auf einen entsprechenden Beschluss des Kollegiums. In Übereinstimmung mit den Lehrkräften nennen sie daran anschließend organisatorische bzw. stundenplanbezogene Probleme infolge der Differenzierung des Unterrichts als in erster Linie ausschlaggebende Faktoren.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird das Geschehen innerhalb der Ganztagesgesamtschule jedoch in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gesetzt, dem sich die Einrichtung aus Sicht der Befragten einerseits nicht ganz entziehen könne, andererseits sich aber wohl auch nicht entziehen wolle. Konkret meinen die SchulsozialarbeiterInnen allgemeine Verschlechterungen im sozialen Bereich ausmachen zu können, die einhergehen mit einer verstärkten, selektionsförderlichen Leistungsorientierung in der Gesellschaft. Als Beleg hierfür soll die folgende, dem Transkript entnommene Äußerung dienen:

"Meine Einschätzung ist die, dass es auch nicht alles Probleme der Schule sind, sondern der Gesellschaft. Es geht, ja was, eine Bewegung ab, gesellschaftlich. (...) Und diese Tendenzen schwappen in jede Schule rein (...). Zum Beispiel hier halt in 'am Brennpunkt noch a bissl früher als sonst" (Sar4, 280-286)

Davon abgesehen sollte mit den Umstrukturierungen, gemäß des von Seiten des Schulamts ergangenen Schulentwicklungsauftrags, eine bessere sozialpädagogische Betreuung der oberen Jahrgänge verwirklicht werden.

SchülerInnen

Nach den Gründen der Umstrukturierung befragt, zählten die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich die Ziele auf, die quasi offiziell mit den Veränderungen erreicht werden sollten. Sie nannten beispielsweise die beabsichtigte frühere Gewöhnung der Schülerinnen und Schüler aneinander, sowie die davon erhoffte Stabilisierung/Verbesserung der Klassengemeinschaft und der schulischen Leistungen. Die Wortwahl ließ jedoch aufhorchen. Denn die Schülerinnen und Schüler schrieben den eingeleiteten Maßnahmen (zumindest im Nachhinein) offenkundig eine primär selektive Funktion zu:

"Ja damit halt die Hauptschüler - ähm - sich nicht gleich in dem Jahr, wo sie ihren Abschluss machen müssen, erstmal eingewöhnen müssen (...) das halt die Gymnasiasten unter Gymnasiasten sind, die Realschüler unter Realschüler" (Sch10, 2/30-2/32)

"Ja das, das Niveau wird halt immer runter gezogen, weil man mit, was weiß ich, Hauptschülern in einer Klasse ist" (Sch13, 2/39-2/40)

"Dass man (...) von vornherein - ähm - eine Richtung hat und sich nicht irgendwie mit den anderen aus den anderen Kursen irgendwie, so zusagen, abgeben muss" (Sch10, 3/6-3/8)

3.2. Durchführung der Umstrukturierung

Lehrkräfte

Nach der Art und Weise der Durchführung befragt offenbart sich zunächst, dass im Kollegium offensichtlich Unklarheit über den Ausgang der Abstimmung herrscht, auf deren Grundlage die Umstrukturierungen erfolgten. Die Lehrkräfte sprechen in diesem Zusammenhang von uneindeutigen bzw. knappen Mehrheiten.

Die Vorbereitung der eigentlichen Umstrukturierung verliefen zudem scheinbar uneinheitlich. Während einige sich offenbar bereits im Vorfeld mit ihren Schülerinnen und Schülern über die bevorstehenden Veränderungen austauschten, hielten sich andere an eine entsprechende Vorgabe der Schulleitung und verloren darüber gegenüber ihren Klassen praktisch kein Wort. Entsprechend unterschiedlich werden auch die Reaktionen der Klassen beschrieben: Obwohl

alle letztlich angeben, vom konkreten Zeitpunkt der Umsetzung überrascht gewesen zu sein, sprechen die Lehrkräfte, die ihre Klassen durch Gespräche auf die Umstrukturierung vorbereitet hatten, von vergleichsweise moderaten Reaktionen der Kinder und Jugendlichen. In den weniger gut vorbereiteten Klassen werden demgegenüber dramatischere Folgen beschrieben.

"(...) es war tatsächlich so, dass so ne Abstimmung war. Und die war praktisch patt (...) Und dass des dann tatsächlich in dem alten Schuljahr noch umstrukturiert - äh - wurde, also davon hab' ich mich zum Beispiel völlig überfahren gefühlt. Und was noch schlimmer ist, die Kinder und Eltern waren komplett überfahren (...) es sind Kinder zusammengebrochen" (L8, 246-271)

"da war doch schon monatelang davon die Rede (...) und ich habe da immer wieder mit meinen Schülern darüber diskutiert. Und meine 7. Klasse, die war nicht entsetzt" (L3, 277-282)

"Also die Order war, wir sollten es nicht vorher sagen (...) Natürlich war es im Gespräch, dass irgendwann umstrukturiert wird. Aber nicht zum Jahresende. Nicht Zack-Bumm." (L8, 285; 296-297)

SchulsozialarbeiterInnen

Übereinstimmend mit den Lehrkräften wird auch von Seiten der SchulsozialarbeiterInnen ausgeführt, dass eine Abstimmung ohne eindeutige Mehrheit der Umsetzung vorausging. Ihnen scheint der genaue Termin der Umsetzung ebenfalls nicht bekannt gewesen zu sein. Eine Äußerung bringt in diesem Zusammenhang zusätzlich zum Ausdruck, dass die Tatsache, dass man nicht vorab informiert worden war, an sich aus Sicht der SchulsozialarbeiterInnen keine Überraschung darstellte:

"Und ganz typisch war auch die Situation, das finde ich eigentlich auch wichtig in, wie das gemacht wurde. Also es war immer im Gespräch, dass das geändert wird (...) und dann hab' ich mit meiner Kollegin gewettet (alle lachen), dass es im nächsten Jahr noch nicht anläuft und die hat aber gesagt: Doch, sie hat schon das Gefühl es wird, es wird kommen, dass die Trennung gemacht wird. (...) also wir sind Montag [auf Klassenfahrt - Anm. d. Autors] rausgefahren (...) Mittwoch kam ein Anruf, oder Donnerstag (...) bitte sagt den Klassen - und das war im, im Juni - sagt den Klassen, dass sie - ähm - im September dann nicht mehr zusammen sind (...) also das fand ich irgendwie furchtbar (...) dann haben die geweint und waren ganz traurig und fertig mit den Nerven" (Sarbo, 249-265)

SchülerInnen

Die Schülerinnen und Schüler bestätigen in ihrer Befragung, dass sie vom Zeitpunkt der Umsetzung tatsächlich überrascht wurden. Nicht unmittelbar davon betroffene Schülerinnen und Schüler geben zudem an, die Umstrukturierungen in der achten Jahrgangsstufe überhaupt nicht mitbekommen zu haben.

"Wir waren in der 7. im Schullandheim. Drei Wochen später war das Jahr aus und dann hat man uns gerade noch am letzten Tag gesagt: Ja das war jetzt, sozusagen, das letzte mal, dass ihr ja, so ungefähr. Das war ziemlich seltsam. (...) Irgendwann [unverständlich] in einen Raum kommandiert und hat gesagt: Ja gut, ihr werdet jetzt getrennt. Schluss aus. Und davor wussten wir gar nix. Es ging nicht mal das Gerücht um, nix." (Sch10, 4/40-4/47)

"Habt ihr das mitbekommen irgendwie, dass da X [Anzahl der Jahre - Anm. d. Autors] Jahre über Euch irgendwas verändert wird (Namen der Angesprochenen)?"-"Nein, eigentlich nich´." (Sch4, 6/19-6/21)

3.3. Auswirkungen der Umstrukturierung

Lehrkräfte

Nach den Auswirkungen der Umstrukturierung befragt, sprechen die Lehrkräfte im schulpädagogischen Bereich allgemein von deutlichen Verbesserungen in den Gymnasialklassen. Demgegenüber berichten sie in den Haupt- und Realschulklassen überwiegend von Verschlechterungen. Darüber hinaus stellen sie eine Einschränkung der schulartübergreifenden Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern fest. Die erwarteten Vorteile der Umstrukturierung werden den Lehrkräften zufolge oft nicht wirksam. Denn durch die frühere Abschlussorientierung werden einerseits relativ umfangreiche Umgruppierungen bzw. Zusammenlegungen von Klassen am Ende der achten Jahrgangsstufe erforderlich, die ihrerseits für große Unruhe sorgen. Andererseits tritt die erwartete allgemeine Arbeitserleichterung auch häufig in Folge vermehrter Disziplin- und Leistungsprobleme in den Haupt- und Realschulklassen nicht ein.

Für den sozialpädagogischen Bereich konstatieren die Lehrkräfte, dass die Hausaufgabenstunden praktisch nicht mehr wahrgenommen würden und die Zusammenarbeit mit den SchulsozialarbeiterInnen sich weniger eng gestalte als in der Vergangenheit.

"(...) ich hab mal - ähm - eine Gymnasialklasse unterrichtet, und des war ja ein Zuckerschlecken (alle lachen). Das war ganz fantastisch, ja, das war fantastisch, klar. Und daneben ist dann, sind dann die anderen Gruppen, die HS-Klassen - ähm - wo´s dann nur noch mühsam ist" (L2, 488-492)

"(...) ich hab in dem Jahr danach - äh - die achte Klasse gehabt. Die war unglaublich frustriert. Und die haben auch in der 9. Klasse keinen Deut besser - ähm - zusammengearbeitet oder Quali gemacht." (L8, 342-344)

"Letztes Jahr sind zwei Achte zu einer Neunten zusammengeschlossen worden. Dies Jahr fürchte ich, dass, geht´s auch nicht anders. Weil das sind beides Klassen mit Einundzwanzig und des geht schnell, ne, dass es dann eine große ist" (L2, 927-930)

"(...), bis jetzt war noch nie einer da, in dieser [Hausaufgaben-] Stunde" (L1, 765)

"als Tutorin sehe ich noch des Problem - ähm - eben in der Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen, ich hab´das sehr genossen (...) also ich bin natürlich informiert, über dieses ASI-Team und hab´da auch - ähm - zwei Problemfälle - ähm - hingeschickt, - ähm - aber es ist natürlich das Problem: Wer ist da der Ansprechpartner?" (L4, 695-702)

SchulsozialarbeiterInnen

Den SchulsozialarbeiterInnen zu Folge trat bei den Hausaufgabenstunden durch die im Zuge der Umstrukturierung eingeführte Freiwilligkeit keine Verbesserung ein. Während in der Anfangszeit der Umstellung keine Erleichterung eintrat, ist die Teilnahme an diesem Angebot der Schule danach in weiten Teilen wohl nahezu vollkommen zum Erliegen gekommen, wie insbesondere die folgenden Äußerungen verdeutlichen:

"Die Hausaufgabestunden im 8. Jahrgang sind in dem Sinn nicht reduziert worden. Die sind freiwillig. (...) Weil wir festgestellt haben, dass im 8. Jahrgang also so und so viele Störer in der Hausaufgabenstunde da sind oder nicht gearbeitet wird. Und von daher wurde angedacht, dann stellen wir auf die freiwillige Basis und dann haben wir dort Schüler, die wirklich arbeiten oder dann durch einen Sozialpädagogen dann Lernen lernen vermittelt bekommen. Aber das ist im Grunde genommen (...) auch irgendwie gescheitert, ne, weil die Eltern dann die Schüler dann gezwungen haben und dann standen wir Sozialpädagogen vor 28 Schülern in einer Hausaufgabenstunde, zum Beispiel dann RS-Zweig - ähm - und die haben dann randaliert, weil sie im Endeffekt ja durch ihre Eltern zwangsmäßig da sein müssen. (...) Und jetzt ist es so, dass es ein paar Freiwillige gibt und im HS-Bereich Hausaufgabenstunden ganz weggefallen sind." (Sar3, 329-343)

"Und wenn wir selbst wenn ganz intensive Gespräche sind, wir müssen sagen: So, es hat gegangt, wir müssen gehen. (...) Wir können keine richtigen Konfliktlösungsansätze erarbeiten mit den Schülern durch diesen Stundenplanhaushalt. Und dadurch haben wir dann natürlich wieder Institutionen wie der ASI" (Sar3, 464-473)

SchülerInnen

Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu den Auswirkungen der Umstrukturierung fallen sehr differenziert aus. Teils nehmen sie in Folge der Veränderungen die Lernbedingungen positiver wahr als vorher. Jedoch konstatieren sie, dass die Verbesserungen mitunter auf Kosten der alten Klassengemeinschaft erzielt wurden. Insbesondere in den Hauptschulklassen berichten sie darüber hinaus auch von Verschlechterungen der Lernbedingungen. Ursache hierfür sind aus ihrer Sicht resignative Tendenzen von Schülerinnen und Schülern, die sich wohl auch durch die abschlussorientierte Zusammenstellung der Klassen zurückgesetzt fühlen. Zudem haben in der Wahrnehmung der Schülerschaft Unterrichtsausfälle durch die Umstrukturierung gravierendere Konsequenzen als vorher, weil sie im Gegensatz zu früher nun die ganze Klasse statt nur Teile davon betreffen. Es sei dahingestellt, ob diese Einschätzung "objektiv richtig" ist oder nicht. Entscheidender an diesen Äußerungen ist womöglich der daraus resultierende Eindruck, einer augenscheinlich kontraproduktiven Veränderung ausgesetzt zu sein, ohne darauf Einfluss nehmen zu können oder auch nur dazu gehört worden zu sein.

Eine ähnliche Wirkung könnte auch von den Veränderungen in der sozialpädagogischen Betreuung der Klassen ausgehen, über die ein Teil der Schülerinnen und Schüler in der Befragung ihr Bedauern zum Ausdruck bringen.

"auf der einen Seite die Lernsituation, da wärs besser gewesen, dass man schon (uv.) getrennt ist. Und dann die Klassengemeinschaft ist die andere Sache. Da fand ich das verdammt, also wirklich schade - ähm - also, dass es einfach nicht, ja, dass man da halt einfach nicht länger in deine Klasse, wenn man 'ne gute Klassengemeinschaft hat" (Sch9, 35/24-35/29)

„Aber es war halt - ähm - so von der Freundschaft her was war gut, aber die Lernsituation war nicht gut" (Sch10, 35/36-35/37)

"des zieht ja auch den Rest der, also meiner Klasse runter (...) man merkt dass sie alle absacken und sie sagen auch, dass es vor, also bevor sie in diese Klasse gekommen sind, wesentlich besser war" (Sch13, 36/35-36/39)

"Ja - ähm - also die Ausfälle sind schon gestiegen, meiner Meinung nach, bei uns - ähm - weil einfach, also gab halt dann einfach nicht mehr diese A-, B- und C-Kurse, wo dann nur ein kleinerer Teil der Klasse ausgefallen ist, - ähm - sondern jetzt ist halt dann die ganze Klasse betroffen" (Sch13, 37/39-37/43)

"aber ich mein, dass die Sozialpädagogen abgeschafft wurden, das fand ich schlecht."
(Sch7, 25/14-25/16)

3.4. Bewertung der Umstrukturierung

Lehrkräfte

Die Bewertung der Umstrukturierung fällt bei den Lehrkräften sehr gegensätzlich aus. In den entsprechenden Äußerungen kommt generell eine starke Polarisierung des Kollegiums zum Ausdruck. Zugespielt formuliert betrachten sich die Konfliktparteien wechselseitig entweder als realitätsferne Träumer, die die tatsächliche Undurchführbarkeit eines wirklich effektiven Unterrichts für heterogene Klassenverbände negieren, oder quasi als Verräter am Gesamtschulgedanken, die lediglich aus Bequemlichkeit die Umstrukturierung befürwortet haben. Auf beiden Seiten ist dabei eine tief sitzende und anhaltend wirksamer Verärgerung sowie ein regelrechter Rechtfertigungszwang spürbar. Übereinstimmend wird jedoch von Vorteilen im Gymnasialbereich zu Lasten des Haupt- und Realschulzweigs berichtet, worin unserer Ansicht nach eine erhebliche Schwächung des Gesamtschulcharakters zum Ausdruck kommt.

Im sozialpädagogischen Bereich, dem die Lehrkräfte durchwegs ein instrumentelles Verständnis entgegenbringen, werden ebenfalls einmütig keine Verbesserung, sondern überwiegend Verschlechterung wahrgenommen.

Die Aussagen der Lehrkräfte scheinen sich zudem zu einer (hypothetischen) Bewertungstypologie verdichten zu lassen, wonach eine die Umstrukturierungen befürwortende Lehrkraft sich durch folgende Merkmale charakterisieren lässt:

- kam "aus Zufall" an die Schule
- ist keine Hauptschullehrkraft
- äußert "fatalistische" Haltung gegenüber SchülerInnen
- sieht Binnendifferenzierung als Problem
- äußert externale Kontrollüberzeugung

Demgegenüber scheinen Gegner der Umstrukturierung von folgenden Eigenschaften geprägt zu sein:

- äußern hohe Identifikation mit Gesamtschulidee
- äußern positive Erfahrung im Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülern
- äußern internale Kontrollüberzeugung

SozialpädagogInnen

Dass seinerzeit Veränderungsbedarf an der Einrichtung bestand, wird von den SchulsozialarbeiterInnen nicht bestritten. Die tatsächlich durchgeführten Umstrukturierungen werden aber überwiegend als nicht zweckdienlich und als kurzsichtig charakterisiert. Im sozialpädagogischen Bereich hätten sie jedenfalls zu keiner Verbesserung der Verhältnisse geführt. Insgesamt sind den Schulsozialarbeitskräften starke resignative Tendenzen anzumerken gewesen, die auch in Misstrauen gegenüber (dem Sinn) der von uns durchgeführten Evaluation zum Ausdruck kam. Die - entgegen der ursprünglichen gemachten Zusagen - relativ niedrige Beteiligung an den Erhebungen ist möglicherweise ebenfalls auf dieses Misstrauen zurückzuführen. Folgerichtig lassen die gemachten Äußerungen auf eine

überwiegend externe Kontrollüberzeugung auf Seiten der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen schließen.

SchülerInnen

Die SchülerInnen-Bewertung der Umstrukturierungen fällt äußerst differenziert aus. So werden hinsichtlich der Lernbedingungen teilweise durchaus Verbesserungen infolge der früheren Abschlussorientierung in den Klassen wahrgenommen. Zum Teil würden diese Verbesserungen am Ende der achten Jahrgangsstufe aber durch andere tiefgreifende Veränderungen im Haupt- und Realschulzweig wieder zunichte gemacht, wie beispielsweise durch Neuaufteilungen der Klassen. Dadurch und nicht zuletzt auf Grund der bereits erwähnten ebenfalls mit unter feststellbaren resignativen Tendenzen in den homogenen Klassenverbänden nehmen die SchülerInnen teilweise sogar Verschlechterungen hinsichtlich der Lernbedingungen wahr.

Die Auflösung der alten Klassengemeinschaften wird demgegenüber wesentlich einheitlicher, das heißt überwiegend negativ bewertet. Und auch im sozialpädagogischen Bereich wissen die SchülerInnen lediglich von Verschlechterungen zu berichten. Darüber hinaus sehen und erwarten sie in diesem Zusammenhang offenbar keine Möglichkeit sich sinnvoll in die entsprechenden Diskussionen einbringen zu können.

3.5. Veränderungswünsche

Lehrkräfte

Nach Veränderungswünschen gefragt, führen die Lehrkräfte zunächst ein verbessertes sozialpädagogisches Angebot an, wie zum Beispiel verbindliche Hausaufgabenstunden, was zumindest teilweise auf eine Rücknahme der Veränderungen im Bereich der Schulsozialarbeit hinausliefe. Darüber hinaus halten sie eine verbesserte Vorbereitung von neuen Lehrkräften auf die Anforderungen - und hier speziell auf die an sich notwendige Binnendifferenzierung - in der Gesamtschule für sinnvoll. Hier stellt sich aus unserer Sicht die Frage, warum sich solche Maßnahmen nur auf "Neulinge" beschränken sollten und ob aus den entsprechenden Äußerungen auf eine eingeschränkte Fortbildungsbereitschaft auf Seiten der Lehrkräfte zu schließen wäre. Diesem Aspekt wurde jedoch in den Befragungen nicht weiter nachgegangen und es fanden sich andernorts auch keine weiteren Äußerungen, die in diesem Zusammenhang aufschlussreich gewesen wären.

Dem von den Lehrkräften offenkundig immer noch wahrgenommenen Mangel an leistungsfähigen SchülerInnen sollte ihrer Ansicht nach auch mit einer Werbekampagne begegnet werden, die über das an sich gute, weil vergleichsweise umfassende Angebot der Schule - insbesondere die Möglichkeit, das Abitur zu machen - aufklärt. Hinsichtlich der Beibehaltung bzw. Rücknahme der Umstrukturierungsmaßnahmen ist aufgrund der zuvor geschilderten starken Polarisierung des Kollegiums kein eindeutiges Votum auszumachen. Zwar wird letztlich von niemanden bestritten, dass die Veränderungen nicht das gebracht haben, was man sich von ihnen erhofft hatte. Die Gegner sehen sich sogar vielfach in ihren im Vorfeld gehegten Befürchtungen bestätigt. Dennoch ist nicht von einer klaren Mehrheit für eine Rückkehr zu den alten Verhältnissen auszugehen. Vielmehr vermittelten die Befragungsteilnehmer den Eindruck, beide Konfliktparteien stünden sich unverändert in zwei nahezu gleich großen Fraktionen gegenüber. Dieser Eindruck ist natürlich insofern spekulativ, als eine exakte Einschätzung der quantitativen Verhältnisse auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung schlicht nicht möglich ist.

SozialpädagogInnen

Die MitarbeiterInnen des sozialpädagogischen Bereichs äußern sich nicht ausdrücklich zu Veränderungswünschen. Implizit kann jedoch auf das Bedürfnis nach gleichberechtigter Anerkennung und Schaffung fachadäquater Arbeitsbedingungen geschlossen werden. Im Umkehrschluss lässt sich daraus ableiten, dass beides aus Sicht der Befragten gegenwärtig nicht hinreichend gegeben ist.

Hinsichtlich der Befürwortung bzw. Ablehnung der Umstrukturierungsmaßnahmen lassen sich aus den gemachten Äußerungen keine Eindeutigen Schlüsse ziehen. Der Umstand, dass die einrichtungsinternen Verhältnisse schon vor der Umstrukturierung als schlecht beurteilt wurden und die Veränderungen selbst keine Verbesserungen nach sich gezogen haben, scheinen in dieser Frage auf Seiten der SchulsozialarbeiterInnen vielmehr zu einer eher gleichgültigen Haltung geführt zu haben.

SchülerInnen

Die SchülerInnen wünschen sich, künftig besser und frühzeitiger über anstehende Veränderungen informiert zu werden. Darüber hinaus würden sie auch eine Einbindung in die entsprechenden Entscheidungsprozesse, eine Verbesserung des sozialpädagogischen Angebots sowie eine sorgfältigere Zusammenstellung der Klassen begrüßen, die große Umgestaltungen der Klassenverbände in der neunten Klasse vermeiden helfen soll. Insbesondere eine größere Beteiligung schienen sie jedoch nicht wirklich zu erwarten.

Aus den Äußerungen der BefragungsteilnehmerInnen ließ sich letztlich nicht entnehmen, ob sie wussten, dass die Umstrukturierungen offiziell nur probenhalber eingeführt worden waren. Dass die Veränderungen aufgrund dessen rückgängig gemacht werden könnten, schien ihnen jedenfalls nicht bekannt bzw. keine realistische Option zu sein. Die Haltung der SchülerInnen schien an diesem Punkt vielmehr von einer gewissen "Schicksalsergebenheit" geprägt zu sein. Aufgrund der differenzierten Wahrnehmung der Umstrukturierungsauswirkungen und den Äußerungen im Bezug auf die Schulsozialarbeit neigen wir jedoch dazu, ihnen zu unterstellen, dass sie wenigstens in Teilbereichen eine Rücknahme begrüßen würden.

4. Schlussfolgerungen

4.1. Inhaltliche Schlussfolgerungen

Die Evaluation hat unseres Erachtens deutlich zu Tage gefördert, dass die vorgenommene Umstrukturierung der achten Jahrgangsstufe in der Wahrnehmung aller befragten Personengruppen ihre eigentlichen Ziele weitestgehend verfehlt bzw. nur unzureichend realisiert hat. Dies bestreiten letztlich nicht einmal ihre Befürworter. Die strukturellen Veränderungen scheinen insgesamt den Gesamtschulcharakter der Einrichtung zu Gunsten einer stärker selektiven Ausrichtung erheblich geschwächt zu haben. Angesichts der von Lehrkräften an sich selbst wahrgenommenen fachlichen Defizite hinsichtlich der (in einer Gesamtschule eigentlich unverzichtbaren) Fähigkeit zur effektiven Binnendifferenzierung im Unterricht, entsteht der Eindruck, dass die Umstrukturierung eher dazu führte, die Einrichtung der teilweise wohl nicht hinreichenden Qualifikation des Lehrkräftekollegiums anzupassen, statt diesem, zum Beispiel durch Fortbildungen, eine Anpassung an die Erfordernisse des Betriebs abzuverlangen. Daher liegt die Vermutung nahe (und die zitierten Äußerungen einiger Lehrkräfte scheinen geeignet, diesen Eindruck zu erhärten), dass die Verbesserungsbestrebungen dem wenig hilfreichen Einfluss einer ungelösten (und innerhalb

der Einrichtung auch nicht zu entscheidenden!) Grundsatzdebatte um Sinn und Unsinn des Gesamtschulkonzepts ausgesetzt waren.

Zudem lassen die Äußerungen bei der Umsetzung auf einige zum Teil schwerwiegende Fehler schließen. Abgesehen davon, dass bei einigen Maßnahmen aus unserer Sicht zwischen eingesetztem Mittel und vorgegebenen Zweck kein unmittelbar einsehbarer Zusammenhang bestand, wären hierbei die augenscheinlich unzureichende Einbindung von Schulsozialarbeit und Schülerschaft zu nennen, die offenbar mit einem in jeder Hinsicht ungenügenden Informationsaustausch einherging, sowohl innerhalb als auch zwischen den befragten Personengruppen. Vorhandene Vorbehalte konnten so offenkundig nicht abgebaut werden. Die entsprechenden Gräben wurden - insbesondere auf Seiten der Schulsozialarbeit - augenscheinlich eher vertieft.

Einerseits haben die Umstrukturierungen somit dazu beigetragen, Misstrauen und Resignation zu verbreiten bzw. zu vergrößern, ohne hinsichtlich der vordergründig verfolgten Ziele (mehr Abiturienten, verbessertes sozialpädagogisches Angebot) Nennenswertes zu erreichen. Die Verbesserungen im Gymnasialzweig scheinen angesichts der insgesamt eher negativen Auswirkungen der Veränderungen auch in der Wahrnehmung der Befragten kaum ins Gewicht zu fallen und können sie daher in deren Augen wohl auch nur unzureichend rechtfertigen.

Andererseits wurden mit den teilweise recht tiefgreifenden Veränderungen Fakten geschaffen, die ihrerseits - wenn auch aus pädagogischen Blickwinkel nicht begrüßenswert - gegen eine vollständige Rücknahme der Umstrukturierung aus ganz pragmatischen Gründen sprechen. Eine Rückkehr zum Ausgangspunkt hätte schließlich ähnlich tiefgreifende Konsequenzen und wäre nicht weniger konfliktträchtig, ohne eine Verbesserung darzustellen. Insbesondere den SchülerInnen gegenüber, den wegen der wenig professionellen Umsetzung Hauptleidtragenden der Umstrukturierung, wäre das wohl nur schwer zu vertreten.

Mit diesen Ergebnissen der Evaluation im Rahmen einer Vollersammlung des pädagogischen Personals konfrontiert, der auch VertreterInnen des Elternbeirats beiwohnten, kam es weder von Seiten der Schulleitung, der Lehrkräfte oder von Seiten der SchulsozialarbeiterInnen zu ablehnenden Reaktionen. Vielmehr fühlten die verschiedenen Personengruppen sich und ihre Situation präzise und zutreffend erfasst. Über die aus der Evaluation zu ziehenden Konsequenzen beschloss man aber in kleinerem Kreis und an anderer Stelle zu beraten.

Aus der Evaluation selbst ergibt sich unserer Ansicht nach vor allem die Notwendigkeit, die einrichtungsinterne Kommunikation zu verbessern und die künftigen Diskussionen nicht zu Grundsatzdebatten über Sinn und Unsinn des Gesamtschulkonzepts ausarten zu lassen. Die Vorgaben des Sachaufwandsträgers sind an dieser Stelle eindeutig und es steht den Beschäftigten schon aus formalen Gründen nicht zu, diese stillschweigend zu unterlaufen.

Eine verbesserte Kommunikation ausschließlich mit einem besseren Informationsaustausch gleichzusetzen würde in diesem Zusammenhang aus unserer Sicht zu kurz greifen. Vielmehr muss es dabei auch darum gehen, zu einem gemeinsamen Aufgabenverständnis zu gelangen, dessen Hauptaugenmerk - gemäß dem der Institution vorgegebenen Gesamtschulcharakter - wieder stärker auf der Integration und Förderung von SchülerInnen statt deren Selektion liegen müsste. Genau das Gegenteil scheint man jedoch mit den Umstrukturierungsmaßnahmen erreicht zu haben.

Angesichts der Tatsache, dass es im Kollegium durchaus Lehrkräfte gibt, die für sich in Anspruch nehmen, die mit dem Unterrichten einer heterogenen SchülerInnenschaft verbundenen pädagogischen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen, sollten verbesserte Kommunikationsstrukturen auch diese vor Ort vorhandenen pädagogischen Wissens- und Erfahrungsbestände (beispielsweise in Form von kollegialer Supervision) erschließen und das "Einzelkämpfertum" im Lehrkräftekollegium überwinden helfen. Sollte der interne Erfahrungsaustausch nicht hinreichend zur Verbesserung der Situation vor Ort beitragen, wäre unseres Erachtens an die Durchführung von Fortbildungen zur Binnendifferenzierung im Unterricht nachzudenken (die sich jedoch nicht nur auf Lehrkräfte beschränken dürfte, die neu an die Schule kommen).

Hilfreich wäre es sicherlich auch - insbesondere hinsichtlich der nun teilweise wohl erschwerten Lehr- und Lernbedingungen in den Haupt- und Realschulklassen -, der Schulsozialarbeit künftig stärker als gleichberechtigtem Partner bei der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu begegnen. Gegenwärtig scheint dies nur unzureichend der Fall zu sein, wobei an dieser Stelle nur Vermutungen darüber geäußert werden können, was dieses Ungleichgewicht letztlich verursacht. Verschiedene Äußerungen von Seiten der Lehrkräfte deuten jedoch auf ein primär instrumentelles Verständnis von Schulsozialarbeit hin, dass diese in erster Linie als Erfüllungsgehilfen zur Verwirklichung eigener Belange sieht, ohne ihr hinsichtlich der Gestaltung der schulischen Abläufe besonderes Mitspracherecht einzuräumen.

Zusammenfassend lässt sich aus unserer Sicht daher festhalten, dass die Ergebnisse der Evaluation deutlich Verbesserungs- bzw. Korrekturbedarf aufgezeigt haben. Dabei dürfte es nicht zuletzt aufgrund der komplexen Strukturen innerhalb der Einrichtung ratsam sein, künftig in kleineren, sorgfältiger geplanten und besser aufeinander bezogenen Einzelschritten vorzugehen. Der mit der Umstrukturierung unternommene Versuch, die bestehenden Probleme "auf einen Streich" zu lösen, muss als gescheitert und teilweise sogar kontraproduktiv betrachtet werden. Dass dies auch mit darauf zurückzuführen ist, dass das innerhalb der Einrichtung durchaus vorhandene Potential zur Problemlösung nicht hinreichend in Anspruch genommen wurde, vermag das folgende Zitat einer Lehrkraft eindrucksvoll zu veranschaulichen, in dem Vieles von dem anklingt, was sich unserer Meinung nach als Konsequenz aus der Evaluation ergibt:

"Ich würde mir wünschen, (...) dass wir das wirklich alle umsetzen, darüber auch offen diskutieren und eben (...) Schulethos haben. Also, wir sind diese Schule und wir sind stolz auf diese Schule. Und wir wollen alle, dass es hier gut läuft." [L8, 1066-1071]

4.2. Formale und hochschuldidaktische Schlussfolgerungen

Hinsichtlich der qualitativen Evaluation denken wir, vor diesem Hintergrund einen überzeugenden Beleg für die Brauchbarkeit einer entsprechenden Vorgehensweise geliefert zu haben. Als inhaltliche Einschränkung gilt es zwar daran zu erinnern, dass in dem skizzierten Setting natürlich nicht unmittelbar die ursprünglich ins Visier genommenen Auswirkungen der Umstrukturierung selbst, sondern lediglich deren Wahrnehmung durch die befragten Personen erfasst wurde. Sofern jedoch nicht unterstellt wird, dass diese Wahrnehmungen grundsätzlich in keinem relevanten Zusammenhang zu den vorgenommenen Veränderungen stehen, tut das der Aussagekraft der hier ermittelten Ergebnisse unserer Meinung nach keinen Abbruch. Durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven und dadurch, dass die Befragungen überwiegend in gezielt heterogen zusammengestellten Gruppen durchgeführt wurden, deren Mitglieder sich hierarchisch auf der selben Ebene befanden, glauben wir

zudem sichergestellt zu haben, dass unsere Ergebnisse tatsächlich in der Lage sind, ein zutreffendes Bild der Situation und der Prozesse in der Gesamtschule zu zeichnen. Die durchwegs positiven Rückmeldungen, die wir bei der Vorstellung unserer Ergebnisse im Rahmen einer Vollversammlung des pädagogischen Personals erhielten, bestärken uns in dieser Auffassung.

Davon abgesehen, dass die Einrichtung außer den erfassten Gruppenwahrnehmungen keine brauchbaren Ansatzpunkte für eine aussagekräftige Evaluation bot, ergaben sich aus der qualitativen Vorgehensweise zusätzlich einige Vorteile, die mit einer quantitativen Evaluation nicht in diesem Umfang zu erzielen gewesen wären:

Es bot sich beispielsweise nicht nur die Möglichkeit, die Sichtweise der unmittelbar betroffenen Personengruppen adäquat und differenziert aus deren Äußerungen herauszuarbeiten, sondern dabei auch die Chance, über die in den Leitfäden antizipierten Kategorien hinaus auch unvorhergesehene, aber dennoch bedeutsame Nebenwirkungen und Einflussgrößen (z. B. Hinweise auf die Bedeutung der jeweiligen Kontrollüberzeugung) zu erfassen.

Hinsichtlich der abschließenden Bewertung der Umstrukturierungen konnten die Urteile der unmittelbar betroffenen Personengruppen wesentlich differenzierter und damit auch umfassender berücksichtigt werden. Das machte es einerseits vermutlich einfacher für die in der Gesamtschule Beschäftigten, die an sich unangenehmen Ergebnisse zu akzeptieren, da ihr Zustandekommen durch das Belegen mit uns gegenüber gemachten Äußerungen transparent wurde.

Mit Hilfe der Evaluation konnte andererseits aber auch das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass die Einrichtung selbst über ein erhebliches, bislang jedoch nur unzureichend in Anspruch genommenes Problemlösepotential verfügt. Dies kam nicht zuletzt in den Begründungen der jeweils vorgenommenen Bewertungen überdeutlich zum Ausdruck. Sie ließen - wie bereits im vorherigen Abschnitt ausgeführt - häufig bereits erkennen, welche Mittel und Wege aller Voraussicht nach zur erfolgreichen Bewältigung der im Rahmen der Evaluation zu Tage geförderten Problematiken führen können. Dass es dieses ungenutzte Potential künftig besser zu erschließen gilt, kann insofern vielleicht als die wichtigste inhaltliche Anregung gelten, die von dieser Evaluation ausgegangen ist. Der qualitativen Vorgehensweise ist es dabei in erster Linie zu verdanken, dass sie überhaupt in dieser Deutlichkeit zu Tage gefördert werden konnte. Dieser Umstand kann wiederum als formale Anregung dafür aufgefasst werden, auch in anderen Zusammenhängen die Anwendung entsprechender Evaluationsstrategien verstärkt in Erwägung zu ziehen.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass gut eingegrenzte evaluative Fragestellungen hochschuldidaktisch die Möglichkeit bieten, Forschung und Lehre miteinander zu verbinden. Dass ein solches Vorgehen in den Augen der Studierenden offenkundig hoch attraktiv ist, zeigte sich sowohl an der großen und spontan in der Veranstaltung geäußerten Bereitschaft, sich mit dieser Fragestellung zu befassen, als auch an deren ausdauernden und engagierten Bearbeitung. Die Betreuung der Arbeitsgruppen konnte sich dadurch beispielsweise ausschließlich auf inhaltliche Aspekte konzentrieren und musste ihre Aufmerksamkeit nicht zusätzlich auch gruppendynamischen Konflikten widmen, die in entsprechenden Arbeitsgruppen gelegentlich auftreten. Zudem musste die Relevanz der Inhalte des Methodenseminars nicht erst groß erklärt werden, sondern war auch den übrigen SeminarteilnehmerInnen unmittelbar einsichtig. Insofern kann selbst über die mit der Evaluation befassten Arbeitsgruppen hinaus von positiven Effekten für die Lehre

ausgegangen werden, wenn auch deren systematischer Nachweis augenblicklich noch aussteht. Die Erfahrungen mit dieser vorgehensweise waren für die Seminarleitung aber immerhin so ermutigend, dass beabsichtigt wird, den Studierenden nach Möglichkeit häufiger die Gelegenheit zur Befassung mit vergleichbaren, d.h. "echten" Fragestellungen zu geben.

Fußnoten

[2](L3, 843-846): Das Zitat entstammt dem Interview mit Lehrkraft 3 und ist im Transkript in den Zeilen 843 bis 846 zu finden. Zitate der SchulsozialarbeiterInnen (SarB) werden analog belegt. Bei den Äußerungen der SchülerInnen ergibt sich insofern eine Abweichung, als der Zeilennummer die Seitenzahl im Transkript vorangestellt wird.

Autor

Bernhard Babic, Dipl. Pädagoge
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Ludwigs-Maximilian-Universität München
Institut für Pädagogik

Homepage: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~paed/content/mitarbeit/babic/babic.htm>

E-Mail: babic@edu.uni-muenchen.de

Literatur:

- Danner, H. (1998). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München u.a.: UTB.
- Deutschen Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2002): Standards für Evaluation. Köln: DeGEval e.V.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1998). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim u.a.: Beltz.
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research. Newbury Park u.a.: Sage.
- Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park u.a.: Sage Publications
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227-256.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). Lehrbuch Evaluation. Bern u.a.: Huber.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Babic, Bernhard (2005). Qualitative Evaluation zur Unterstützung der Schulentwicklung. Einzelfalldarstellung am Beispiel einer Gesamtschule. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/evaluation/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

© Bernhard Babic